

Kapittel 16

Fagdidaktisk makeover

Om utviklingen av et integrert studiedesign i engelsk didaktikk i lærerutdanningen

Lisbeth M Brevik og Ulrikke Rindal

Sammendrag

ProTed utvikler integrerte studiedesign som ivaretar lærerstudentenes profesjonslæring i lærerutdanningen. I dette kapitlet viser vi hvordan man kan jobbe med integrasjon innad i et fag, ved å presentere arbeidet med en revitalisering av fagplanen for engelsk didaktikk ved Universitetet i Oslo (UiO). Målet med et slikt utviklingsarbeid, hvor integrasjon er et grunnleggende prinsipp, er å kunne tilby et fag som virker sammenhengende og relevant for lærerstudenter, og som dermed bidrar til å utdanne profesjonelle engelsklærere. Integrasjonen i dette utviklingsarbeidet er både vertikal og horisontal. Den *vertikale* dimensjonen handler om hele studieløpet, hvor vi integrerer overordnede temaer i lærerutdanningen med hovedområdene i Kunnskapsløftets læreplan i engelsk. Den *horisontale* dimensjonen handler om den enkelte undervisningsøkten, hvor vi i større grad enn tidligere supplerer tradisjonelle akademiske arbeidsformer med studentaktive arbeidsformer på universitetet, og kombinerer universitetsundervisningen med klasseromspraksis. Med dette bidrar vi med en modell for design av fagplaner som kan brukes i andre fagdidaktiske fag og ved andre lærerutdanningsinstitusjoner.

Introduksjon: En fremragende lærerutdanning

Et mål for integrerte lærerutdanninger er å utdanne profesjonelle lærere som evner å sette egen fagundervisning i sammenheng med en forskningsbasert kunnskapsbase, slik at de kan håndtere nye problemstillinger og ta avgjørelser om innhold og metoder i undervisningen som er tilpasset egne elever og egen skole (jf. kap. 1).

Et integrert studiedesign

Overordnet mål for ProTed er å fremme og utvikle studiedesign for forskningsbaserte, femårige integrerte lærerutdanninger som skal utdanne nettopp slike profesjonelle lærere. Med *integrasjon* mener vi et helhetlig og sammenhengende studiedesign hvor komponenter som vitenskapsfag, skolefag, pedagogisk og fagdidaktisk teori og klasseromspraksis til sammen danner basis for læreryrket som profesjon (jf. kap. 1). Samspillet mellom disse ulike komponentene i lærerutdanningen bør synliggjøres både gjennom en felles visjon for utdanningen og gjennom mer organisatoriske koblinger, slik at studentene opplever utdanningen som sammenhengende (Darling-Hammond, 2006; Hammerness, 2006, 2013; Hammerness & Klette, i trykk; Hatlevik, 2014).

I dette kapitlet trekker vi integrasjonsprinsippet inn i engelsk didaktikk, der vi forsøker å synliggjøre de ulike komponentene som er *relevante* for framtidige engelsklærere og hvordan samspillet mellom disse bidrar til målet med utdanningen – å utdanne *profesjonelle* engelsklærere. Gjennom å presentere og diskutere hvordan vi har revidert og omstrukturert fagplanen for engelsk didaktikk i lærerutdanningen ved UiO, ønsker vi å eksemplifisere hvordan man kan jobbe med integrasjon innad i ett fag. Vi bidrar dermed med en modell for design av integrerte og helhetlige fagplaner som kan brukes i andre didaktiske fag og ved andre lærerutdanningsinstitusjoner som ønsker å utvikle integrerte studiedesign.

Lærerprofesjonalitet

I tillegg til å integrere ulike komponenter av utdanningen ut fra en overordnet felles visjon, viser nyere amerikansk forskning at de sterkeste og mest effektive lærerutdanningsprogrammene sørger for å gi studentene anledning til å sammenkoble teori og praksis (Hammerness, 2013; Hammerness & Klette, i trykk). Lærerutdanningen i Norge har blitt kritisert for manglende praksisrelevans og manglende relasjoner til praksisfeltet, og studenter har oppfattet et gap mellom teori og praksis (jf. Hammerness, 2012; Haug, 2013). I prosessen med å endre og integrere planen for engelsk didaktikk, har målet vært at teori som introduseres og bearbeides ved universitetet bidrar med perspektiver, refleksjoner og arbeidsmåter som er relevante i praksis. Disse skal ikke bare anvendes i praksis i lærerutdanningen, men tilsammen gi studentene kunnskap og erfaring for å fortsette å sette teori og praksis i sammenheng også etter at lærerutdanningen er over. På den måten legger vi

et grunnlag for at studentene fortsetter å utvikle seg som lærere i en kontinuerlig profesjonsfaglig prosess.

Målet har vært å tilby en fagdidaktisk utdanning i engelsk som hjelper lærerstudentene å utvikle seg i retning av det Hoyle (1975) omtaler som «utvidet profesjonalitet», ved å underbygge og utvikle egen undervisning gjennom et samspill mellom klasseromspraksis, teori og refleksjon, fremfor «begrenset profesjonalitet», hvor praktiske gjøremål i skolehverdagen settes i fokus. Internasjonal forskning viser at lærerstudentene i sin praksis fokuserer på planlegging og gjennomføring av undervisning i henhold til skolens lokale læreplan, mens de unngår å reflektere over hvordan dette bidrar til elevenes læring (Edwards, 2014). Studentene forholder seg altså i større grad til den nære og konkrete klasseromssituasjonen, fremfor refleksjon over hvordan deres egen undervisningspraksis bidrar til elevenes læring. Dette er langt på vei i tråd med Hoyle (1975) sin «begrensede profesjonalitet» hvor den daglige og praktiske klasseromssituasjonen er i sentrum, mens målet i den integrerte lærerutdanningen ved UiO retter seg mot Hoyle's (1975) beskrivelse av «utvidet profesjonalitet».

Vi ser også at når lærere i norsk skole er usikre på hvordan de skal løse problemer som oppstår i klasserommet, spør de lærerkollegaer om konkrete eksempler på hva de har gjort, fremfor å søke etter løsninger i teori og anvende det på elevenes læring (Klette & Smeby, 2012). Det er en klar utfordring hvis lærerstudenter primært adopterer praksisskolens måter å jobbe på og den lokale læreplanen ved skolen, fordi dette representerer det Edwards (2014) omtaler som «lokale dialekter». Lærerprofesjonalitet kan ikke bare være summen av lokale måter å undervise på, men gjenspeiler en evne til å anvende kunnskap og kompetanse i enhver lokal skolekontekst. Målet er derfor at den profesjonelle engelsklærer utvikler en rasjonell tilnærming til hvordan de kan møte og løse faglige utfordringer i undervisningen (Hoyle, 1975), at de har kompetanse til å forholde seg til nye elevgrupper og nye situasjoner, og at de bidrar til tilpasset opplæring basert på det elevene mestrer og det de trenger for å utvikle sin engelskkompetanse. Ved å basere yrkesutøvelsen sin på en forskningsbasert kunnskapsbase, kan lærere være med på å påvirke skolens videreutvikling istedenfor å «plukke opp» den lokale dialekten og videreføre eksisterende arbeidsformer og perspektiver (Edwards, 2014; Hoyle, 1975; se også kap. 1).

En undersøkelse i norsk skole blant nyutdannede engelsklærere viser at disse oppfatter utdanningen sin – en kombinasjon av vitenskapsfaget engelsk og engelsk didaktikk – som forholdsvis god forberedelse for å mestre skolefaget engelsk rent kunnskapsmessig, særlig innenfor tradisjonelle fagområder som litteratur, kulturkunnskap og språknes oppbygging (Rødnes, Hellekjær, & Vold, 2014). De nyutdannede engelsklærerne er imidlertid enige om at utdanningen alene ikke kan forberede dem på læreryrket, men at de må fortsette å lære og utvikle seg også etter at de har begynt å arbeide som lærere. Det betyr at skolene får et ansvar for å oppmuntre og legge til rette for slik videreutvikling blant sine engelsklærere, men det betyr også at lærerutdanningen bør forberede studentene på slik videre profesjonalisering.

Revitalisering av fagplanen for engelsk didaktikk

I tråd med de ovennevnte erfaringene fra nasjonal og internasjonal forskning på lærerutdanning, reflekterer den nye planen for engelsk didaktikk ved UiO en tydelig integrasjon mellom teoretiske og praktiske perspektiver på undervisning samt mellom de ulike «stemmene» i lærerutdanningen – vitenskapsfaget engelsk, skolefaget engelsk og engelsk didaktikk, i tillegg til klasseromspraksis, pedagogikk og relevant pensumlitteratur. I arbeidet med revisjonen av fagplanen har det vært et mål at engelsk didaktikk fremstår som integrert med overordnede visjoner for lærerutdanningen, at den har tydelig sammenheng med pedagogikk-faget, og at den henger sammen med vitenskapsfaget engelsk som er studentenes fagutdanning. Det har også vært et mål at lærerstudentene skal se hvordan det de lærer i engelsk didaktikk er praktisk relevant for dem som fremtidige engelsklærere – og at det de erfarer i klasserommet har sammenheng med det de har lært i lærerutdanningen. Videre har vi ønsket at den reviderte fagplanen skal bidra til at lærerstudentene utvikler seg i retning av «utvidet profesjonalitet» (Hoyle, 1975).

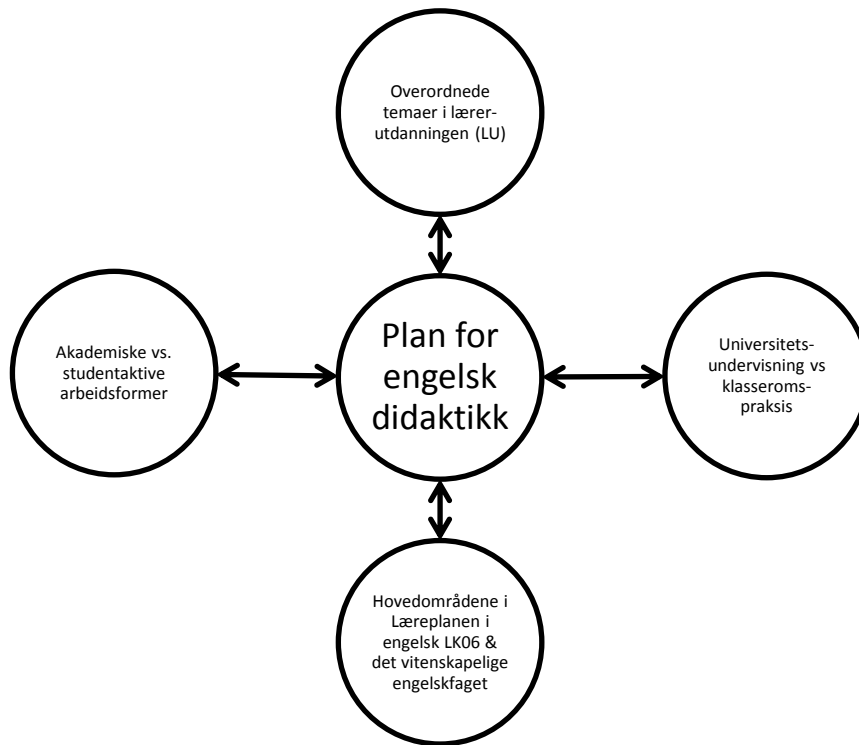
Integrasjonsprosessen for engelsk didaktikk

Revitaliseringen av planen for engelsk didaktikk var motivert av at lærerutdanningen ved UiO som helhet var i en omleggingsprosess til en mer integrert studiedesign. Arbeidet ble ledet av to engelskdidaktikere ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) som har vært involvert både i forskning og undervisning i engelsk, og som kjente godt til omarbeidingen av UiOs lærerutdanning. Imidlertid ble andre engelskdidaktikere med lang erfaring innenfor forskning og undervisning involvert i diskusjoner og beslutninger på flere stadier i prosessen. I tillegg ble engelskdidaktikere ved de største lærerutdanningsinstitusjonene i Norge kontaktet i utviklingen av et oppdatert pensum. Deres pensum ble registrert og vurdert, slik at det nye

pensumet ved UiO er et produkt av en samlet ekspertise innenfor engelsk didaktikk i Norge. I lys av at lærerutdanningen og læreryrket skal være forskningsbasert og forskningsinformert (Mausethagen & Granlund, 2012), ønsket vi å kombinere vitenskapelige artikler med tekster i lærebøker for høyskole og universitet og med lærebøker og andre læringsmidler som egner seg for undervisning i skolefaget engelsk.

Engelsk didaktikk tilbys i tre ulike studier i lærerutdanningen ved UiO: (1) som del av ettårig praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) på heltid, (2) som del av et PPU deltidsstudium over halvannet år, og (3) som del av et 5-årig lektorprogram. Engelsk didaktikk, som lærerutdanningen generelt, består av flere ulike komponenter – eller «stemmer»: I alle tre studier omfatter engelsk didaktikk vitenskapsfaget engelsk, skolefaget engelsk slik det fremkommer i læreplanen, forskning på engelsk og engelsklæring, pedagogiske læringsteorier og praksis i norske klasserom. For å unngå at studenter sitter igjen med en opplevelse av utdanningen som fragmentert, må vi som jobber med og i lærerutdanningen være bevisste på og synliggjøre integrasjonen mellom disse enkelte delene.

Vi designet denne integrasjonen i engelsk didaktikk langs en vertikal og en horisontal dimensjon. Dette er illustrert i Figur 1 nedenfor. Den *vertikale* dimensjonen handler om hele studieløpet, hvor vi integrerer de overordnede temaene i lærerutdanningen (LU) med hovedområdene i Kunnskapsløftets læreplan i engelsk (Kunnskapsdepartementet [KD], 2013) og det vitenskapelige engelskfaget (jf. ProTeds utviklingsområde 1, se kap. 2). Den *horisontale* dimensjonen handler om den enkelte undervisningsøkten i engelsk didaktikk, hvor vi i større grad enn tidligere supplerer tradisjonelle akademiske arbeidsformer med studentaktive arbeidsformer, og integrerer universitetsundervisningen med klasseromspraksis. Dette innebærer å ta i betraktning ikke bare læreplanen for engelskfaget i skolen og den kompetansen som kreves av nyutdannede engelsklærere, men også de erfaringene lærerutdannere og studenter har av forventninger i praksisfeltet, samt oppdatert forskning på undervisning og læring av engelsk i skolen.



Figur 1: Vertikal og horisontal integrasjon. Den vertikale dimensjonen handler om hele studieløpet, mens den horisontale dimensjonen handler om den enkelte undervisningsøkten.

Vertikal integrasjon

Som illustrert i Figur 1, handler den *vertikale* dimensjonen om hele studieløpet, som er ett år på heltid og halvannet år på deltid.

Overordnede temaer i LU & Hovedområder i LK06

ILS har besluttet å dele alle de tre studieløpene i lærerutdanningen inn i fire overordnede temaer: (i) *Undervisning og læring* og (ii) *Klasse- og undervisningsledelse* (første semester), samt (iii) *Vurdering* og (iv) *Differensiering* (annet semester). Disse temaene fungerer som strukturerende elementer i lærerutdanningen som helhet, og vi ønsket at de også skulle være strukturerende for engelsk didaktikk. Samtidig var det viktig for oss å koble dem til skolefaget engelsk slik det er beskrevet i læreplanen. I revideringen av læreplanen i 2013, ble engelskfaget inndelt i fire hovedområder – Språklæring, Skriftlig kommunikasjon, Muntlig kommunikasjon, og Kultur, litteratur og samfunn (KD, 2013).

Skal lærerstudentene få en helhetlig utdanning, er det ikke nok å koble et av de overordnede temaene, for eksempel *Vurdering*, med et av hovedtemaene i engelsk, for eksempel *Språklæring*. For å unngå en fragmentert lærerutdanning, trenger studentene å se alle de fire

hovedområdene i engelsk i lys av de overordnede temaene for lærerutdanningen. Dette er en naturlig del av praktiserende engelsklæreres skolehverdag, og dermed viktig å tilby studentene i engelsk didaktikk også. Vi valgte derfor et design hvor alle de fire engelskområdene gjennomgås første semester – inkludert alle kompetansemålene i engelsk (8-13) og de grunnleggende ferdighetene knyttet til engelskfaget. Alle undervisningsøktene i første semester knyttes da til (i) *Undervisning og læring* samt (ii) *Klasse- og undervisningsledelse*. I andre semester repeteres de fire hovedområdene i engelsk, men da kun med utvalgte kompetansemål for å vise hvordan disse kan integreres med (iii) *Vurdering* og (iv) *Differensiering*. Dette er illustrert i Tabell 1.

Lærerutdanningens overordnede temaer	Semester 1		Semester 2	
	Undervisning og læring	Klasse- og undervisningsledelse	Vurdering	Differensiering
Læreplanens hovedområder (LK06): Skolefaget engelsk vs det vitenskapelige engelskfaget	Språklæring Skriftlig kommunikasjon Muntlig kommunikasjon Kultur, litteratur og samfunn		Språklæring Skriftlig kommunikasjon Muntlig kommunikasjon Kultur, litteratur og samfunn	

Tabell 1: Integrasjonstanken i engelsk didaktikk ved ILS, UiO

Den viktigste begrunnelsen for denne inndelingen var å unngå å fordele de fire hovedområdene i engelsk på ulike semestre som en organisatorisk styringsmekanisme. Forhåpentligvis bidrar dette til at skolefaget engelsk fremstår som mer helhetlig for lærerstudentene, og samtidig gir det mening at de kjenner hele læreplanen i engelsk før de går ut i praksis ved skoler i andre semester av lærerutdanningen.

Skolefaget engelsk & det vitenskapelige engelskfaget

Det vitenskapelige engelskfaget er de engelskfagene lærerstudentene har med seg fra andre fakulteter eller utdanningsinstitusjoner. Integrasjonen her handler om å aktualisere vitenskapsfaget i lys av skolefaget og diskutere hvordan kunnskap og kompetanse i vitenskapsfag kan «oversettes» til å angå elever i skolen på ulike nivåer – altså en *didaktisering* av engelskfaget. For eksempel er det relevant å diskutere og reflektere over hvilke kulturelle aspekter lærerstudentene har fått innblikk i innenfor vitenskapsfaget engelsk som er relevante for hovedområdet *Kultur, litteratur og samfunn* i skolefaget engelsk, og hvilke som eventuelt må legges til. Hva slags litteratur kan man presentere for elever i skolen

og hvorfor er litteraturvalg viktig? Skal lærerstudentene innenfor *Skriflig kommunikasjon* vurdere hvordan de fagdidaktisk kan undervise elever i å lære å lese på engelsk, eller å lese engelsk for å forstå stadig mer krevende engelskspråklige tekster? Hvordan kan lærerstudentene koble sammen lesing slik det står under hovedområdet *Skriflig kommunikasjon* og lesestrategier som beskrives under *Språklæring*? Slik didaktisering av faget kan gjøres gjennom refleksjon og diskusjon, og gjennom praktisk anvendelse av fagstoff fra fagdidaktisk forskning og litteratur – og alle disse elementene er gjengangere i planen for engelsk didaktikk.

Eksempel 1: Integrert design – undervisning og læring

Integrasjonstanken i Tabell 1 kan eksemplifiseres ved å beskrive en såkalt «integrert uke», hvor felles forelesninger viser studenter i alle fag hvordan de kan kombinere pedagogikk og fagdidaktikk (jf. kap. 15). Forelesningene følges deretter opp i språkgrupper for engelsk, norsk og fremmedspråkdidaktikk, før de deltar i egne grupper for engelsk didaktikk.

La oss ta hovedområdet «Klasse- og undervisningsledelse» i første semester (se Tabell 1), hvor temaet «Hvordan støtte elevers læringsrettede samtaler i gruppearbeid?» presenteres i en felles forelesning for lærerstudenter i alle fag. Forelesningen gis av en pedagog og en fagdidaktiker i fellesskap, hvor pedagogen presenterer pedagogisk teori og empirisk forskning om ulike typer samtaler (Mercer, 2007). Fagdidaktikeren belyser temaet med eksempler fra praksis og forskning på hvordan slike samtaler kan integreres i de ulike fagene, for eksempel ved å presentere filmer fra klasseromssamtaler i naturfag og samfunnsfag, og klasseromsforskning fra språkfagene engelsk og norsk (Brevik, 2015; Brevik & Blikstad-Balas, 2014; Rødnes, 2009; Rødnes & Ludvigsen, 2009). Den integrerte forelesningen føres videre inn i språkgrupper hvor studentene engasjeres i aktiviteter og diskusjoner om hvordan lærere kan designe undervisning med læringsrettede gruppesamtaler i språkfagene, basert på studentenes erfaringer fra praksis ved ulike skoler.

Til slutt knyttes dette til temaet muntlig kommunikasjon i undervisningen i engelsk didaktikk, og det er her integrasjonsprinsippet innad i faget kommer til uttrykk: Studentene leser artikler om elevers holdninger til engelsk uttale (Rindal, 2014) og om elevsamtaler om lesing i engelsk (Brevik, 2015). Studentene prøver ut, designer undervisningsopplegg for, eller reflekterer over muntlig kommunikasjon i skolefaget engelsk. Dette kan knyttes til alle de fire hovedområdene i læreplanen for engelsk (LK06), illustrert i Tabell 1. Disse temaene i

skolefaget engelsk aktualiserer samtidig lærerstudentenes kompetanse i vitenskapsfaget engelsk, spesielt om engelsk uttale og aksent, samt engelskspråklige tekster.

Eksempel 2: Integrert design – differensiering

Videre, kan undervisningsøkten om muntlig kommunikasjon fra første semester bringes inn i en undervisningsøkt i annet semester, hvor det overordnede temaet i lærerutdanningen er differensiering. Her diskuterer studentene hvordan de kan bruke prinsippet om differensiering integrert med forskningsbasert kunnskap om muntlig kommunikasjon i engelskfaget til å gjøre elevene i stand til selv å velge og vurdere hva slags engelsk uttale de ønsker. På samme måte hentes teksten om elevsamtaler og lesing opp igjen (Brevik, 2015) og vi diskuterer hvordan studentene kan differensiere lesing som grunnleggende ferdighet i engelsk for elever på studiespesialiserende og yrkesfaglige studieretninger ved å tilby ulike tekster og knytte lesingen til elevenes motivasjon for å forstå engelske tekster.

Horisontal integrasjon

Som illustrert i Figur 1, handler den *horisontale* dimensjonen om den enkelte undervisningsøkten. Ved ILS er de tre løpene i engelsk didaktikk (heltid og deltid PPU, og Lektorprogrammet) organisert i 15-17 økter á 2 timer.

Universitetsundervisning vs klasseromspraksis

Hver økt deles i tre mer eller mindre like deler; et forberedt innlegg fra studentene i helklasse, grupper eller par, en kort forelesning av engelskdidaktiker, samt en aktivitet hvor studentene er i rollene som lærere eller elever. Målet er å bidra til en integrasjon mellom universitetsundervisningen og deres klasseromspraksis, for å unngå at studentene blir passive mottakere av informasjon, og å gi dem kunnskap og erfaringer de trenger for å kunne se teori og praksis i sammenheng i design av egen undervisning.

Akademiske vs studentaktive arbeidsformer

I engelsk didaktikk, bruker vi ILS sin læringsplattform til å legge ut informasjon om hva studentene skal forberede seg på til universitetsundervisningen. Dette kan være en kort film fra et klasserom (f.eks. fra *Udir*, *Skole i Praksis* eller *Teaching Channel*) som er relatert til pensumteksten de skal lese til samme økt. Oppgaven kan være: «Relater det du har lest til filmen du har sett. Bruk dette til å planlegge en undervisningsøkt på 5 min». For å forberede seg må de med andre ord både lese pensum og se filmen, og når de kommer til

universitetsundervisningen har de allerede forberedt en 5-minutters sekvens som de deler med hverandre i grupper. På denne måten kan studentene sammen diskutere og prøve ut korte undervisningsopplegg, og ikke minst erfare flere måter å designe samme type undervisningsopplegg på, noe som gjør dem i stand til å bruke de positive erfaringene fra eget eller medstudenters opplegg til å designe undervisning for elevene i sin kommende skolepraksis. Dette danner et bakteppe av studentenes egen didaktiske forståelse av temaet, før de får en kort forelesning og deltar i en klasseromsaktivitet for å trene på å se teori og praksis i sammenheng, slik vi beskrev i Eksempel 1 og 2 over.

Eksempel 3: Integrert design – Kultur, litteratur og samfunn

Et tredje eksempel med sterkere innslag av refleksjon- og diskusjonsaktivitet er når studentene til en undervisningsøkt i første semester blir bedt om å lese to engelsk didaktikk-artikler om lesing av engelskspråklig litteratur (Ibsen, 2000; Rimmereide, 2013) og forberede seg til å diskutere med medstudenter hvordan tematikken i artiklene forholder seg til læreplanen, til deres erfaringer fra vitenskapsfaget engelsk, til hvordan de selv ble undervist da de var elever og hvordan dette fungerte, og til sine egne definisjoner og oppfatninger omkring tematikken. Etter gruppediskusjoner og plenumsoppsummeringer, samt en forelesning fra engelskdidaktiker om engelskspråklig litteratur (ca. 30 minutter), blir studentene bedt om å relatere tematikken og de tilhørende refleksjonene de har gjort seg så langt til sin egen yrkesutøvelse: hvordan vil du undervise for at elevene skal bli i stand til å «drøfte ulike typer engelskspråklige litterære tekster fra engelskspråklige land» (KL06, kompetansemål 10. trinn)? hvordan vil du *ikke* undervise? hvordan kan du formidle denne tematikken til elevene dine? Avslutningsvis blir studentene bedt om å lage en plan for et undervisningsopplegg med denne øktens tematikk for en valgfri elevgruppe på valgfritt trinn. I andre semester dukker denne tematikken opp igjen, da knyttet til de overordnede temaene (iii) Vurdering og/eller (iv) Differensiering. Denne måten å integrere de overordnede temaene for lærerutdanningen med fagspesifikke områder i engelsk didaktikk har vært et gjennomgående prinsipp i den revitaliserte fagplanen i engelsk ved UiO.

Konklusjon: et bidrag til utvidet lærerprofesjonalitet

Intensjonen med den integrerte lærerutdanningen ved UiO og den revitaliserte planen i engelsk didaktikk er å unngå at studentene opplever lærerutdanningen som fragmentert. Målet har vært å bidra til at lærerstudentene får erfaringer i å koble teori og praksis både på

universitetet og i skolen, at de erfarer hvordan sammenhenger mellom vitenskapsfaget og skolefaget kan brukes i engelskundervisningen, og at integrasjonen mellom didaktikk og pedagogikk tydeliggjør utdanningens relevans for lærerstudentenes yrkespraksis og videre profesjonsutvikling. Når studentene forlater lærerutdanningen, er det fremdeles en del arbeid som gjenstår for at de kan bli – og forbli – profesjonelle engelsklærere (Rødnes, Hellekjær & Vold, 2014) og bevege seg fra «begrenset profesjonalitet» i retning av «utvidet profesjonalitet» (Hoyle, 1975). Dette handler ikke om hvor mange år man har vært lærer. Begrenset profesjonalitet betegner lærere – og lærerstudenter – som fokuserer på det praktiske som skjer i klasserommet fra dag til dag. De fokuserer på å levere undervisning ut fra skolens lokale læreplan, og begir seg ikke ut i det utfordrende landskapet det er å tilpasse undervisningen til elevene i klasserommet i en kontinuerlig utviklingsprosess. Når lærerstudentene lærer hvordan de basert på elevenes faglige behov kan integrere praksis med teori, og kan trekke på erfaringene fra de studentaktivitetene de har tatt del i ved universitetet for å designe – og redesigne – egen klasseromspraksis, beveger de seg i retning av utvidet profesjonalitet.

Det er lærerutdanningens ansvar å legge til rette for at studenter tilegner seg den kompetansen de trenger for å bli profesjonelle engelsklærere som evner å anvende den kunnskapen de tilegner seg i utdanningen, og det gjør den best ved å tilby en helhetlig integrert lærerutdanning. Hvis et mål i lærerutdanningen skal være at den enkelte lærerstudent fortsetter å utvikle egen lærerprofesjonalitet mens de arbeider med å navigere i ulike elevbehov og klasseromspraksiser, må vi bidra med erfaringer som gjør at de løfter hodet over det som foregår rent konkret i timen og integrerer det med refleksjon over didaktiske og teoretiske perspektiver på det som skjer. Slik refleksjon er integrert i den revitaliserte planen i engelsk didaktikk, for å ivareta prinsippene i en helhetlig lærerutdanning.

I dette kapitlet har vi vist hvordan et didaktisk fag kan struktureres slik at det legger opp til tilegnelse av profesjonell lærerkompetanse, samtidig som det utgjør en integrert del av den helhetlige lærerutdanningen. Lærerutdanningen ved UiO har nå halvannet års erfaring med den nye engelskplanen og eksamensbesvarelser fra studentene tyder på at utviklingen har bidratt positivt i studentenes profesjonsutvikling. Dette ser vi spesielt ved at studentene på en god måte integrerer pedagogisk teori, fagdidaktisk forskning i engelsk, og egne klasseromserfaringer fra engelskundervisning i sine drøftinger av et digitalt klasseromscase til eksamen. Neste steg i denne prosessen blir å samle inn erfaringer fra studenter som har fulgt den revitaliserte planen for engelsk didaktikk, for å undersøke hvorvidt faget oppleves som

sammenhengende og relevant og om det bidrar til en helhetlig lærerutdanning i tråd med ProTeds visjoner. Hvis det er tilfellet, kan det vurderes om den vertikale og horisontale integrasjonen i planen for engelsk didaktikk kan benyttes som en modell for integrerte studiedesign, og om tilsvarende fagplaner dermed bør implementeres i andre didaktiske fag.

Referanser

- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Edwards, A. (2014). Learning from experience in teaching: A cultural historical critique. I V. Ellis & J. Orchard (Red.), *Learning teaching from experience: Multiple perspectives, international contexts* (s. 69-74). London og New York: Bloomsbury.
- Mausethagen, S. & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of education policy*, 27. doi: [10.1080/02680939.2012.672656](https://doi.org/10.1080/02680939.2012.672656)
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 15(2), 273-290.
- Hammerness, K. (2012). A comparative study of three key features in the design and practice of teacher education in the United States and Norway: Part 1. Findings from a study in the United States. *Acta Didactica Norge*, 6(1), xx-xx.
- Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. I V. Houghton m fl., (Red.), *Management in Education: the Management of Organisations and Individuals*. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press.
- Klette, K., & Smeby, J. C. (2012). Professional Training and Knowledge Sources. I K. Jensen, L. Lahn, & M. Nerland, (Red.), *Professional learning in the knowledge society* (s. 143–162). Rotterdam: Sense Publishers.
- Levine, A. (2006). Exemplary Teacher Education Programs. In *Educating school teachers* (part ix). Washington DC: The Education Schools Project.
- Rødnes, K. A., Hellekjær, G. O., & Vold, E. T. (2014). Nye språklærere. Fagkunnskap og fagdidaktiske utfordringer. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet [Udir] (2006, 2013). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet